



Title	連結型短期留学プログラムにおける渡日前教育の可能性
Author(s)	藤平, 愛美; カンジャマーポンクン, サティダー
Citation	大阪大学日本語日本文化教育センター授業研究. 2021, 19, p. 9-26
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79303
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

連結型短期留学プログラムにおける渡日前教育の可能性

The Effectiveness of Prior-education in the Joint Short-term Exchange Program

藤平 愛美・カンジャマーボンクン サティダー

【要旨】

大阪大学日本語日本文化教育センターでは、タイのマヒドン大学教養学部との協力のもと、2020年1月14日から6月4日までの約5か月間、教育カリキュラム連結型短期留学プログラム（相手側学部生6名が参加）を実施した。本プログラムは、一貫したカリキュラムで渡日前教育と留学中の教育を連結させ、短期間の日本留学での教育効果を最大化させようとするプログラムであり、マヒドン大学に設置されている（「大阪大学ASEANキャンパス」の一つである）ジョイントキャンパスで約1ヶ月半の渡日前教育が、そして本センターで3ヶ月の渡日後教育が行われた。これは実験的プログラムであり、学習の阻害要因とされる留学に対する不安の解消に渡日前教育がどの程度役立つのか、この点を検証するために質問紙調査とフォローアップ・インタビューが実施された。その結果、①「教室外で日本人とコミュニケーションが取れるだろうか」、②「日本人の先生の授業についていけるだろうか」、③「他の学生より日本語能力が劣っているのではないか」という3種類の不安を参加学生は抱いており、特に教室内の不安に関しては「聴解不安」を強く感じていたが、約1ヶ月半という短い期間の渡日前教育であっても、聴解力が向上したと実感していることがわかった。また、渡日前オリエンテーションにおいて、大阪大学に留学している同国人の先輩とのオンライン交流の場を設けたが、このことが留学への不安解消に繋がったことが窺えた。

1. はじめに

留学生の在日年数に関して平成29年度に日本学生支援機構（JASSO）が実施した調査によると、平成25年度・27年度の調査結果に比べ、3年以上滞在している留学生が減少している一方で、2年未満の滞在の割合が増加している。同調査結果を図1に示す。

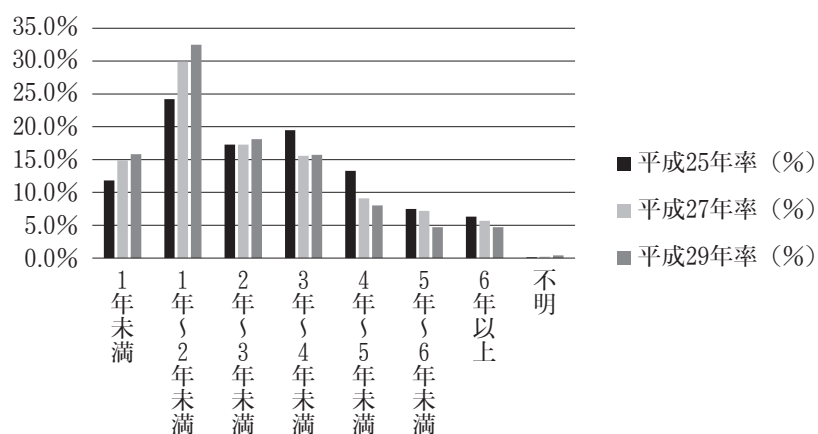


図1. 留学生の在日年数

（日本学生支援機構（2019）『平成29年度私費外国人留学生生活実態調査概要』第3-1表を参考に作成）

このような傾向の中で、短期間であっても、より充実した留学生活が送れる教育プログラムが求められるようになってくるが、留学先の生活・学習環境への円滑な移行に配慮した渡日前教育の充実もその一つの対処になりうるであろう。

渡日前教育の重要性については、文部科学省（2010）の「留学生の日本語教育に関する懇談会」においても言及されており、日本の「日本語教育には、学生の渡日前、入学後、卒業、就職といった、入口から出口までの体系的な日本語教育プログラムの提供と、それを実施する総合的な教育環境の整備が求められている」とされている。さらに、渡日前段階における日本語教育のポイントとして以下の3点が挙げられている。

- ①日本留学への動機付けとなる現地の日本語教育
- ②我が国の日本語教育機関、高等教育機関と現地日本語教育機関との連携
- ③高等教育機関への進学を前提とした渡日システムの開発

具体的には、渡日前教育における今後の取り組みの一つとして、「渡日前入学許可を与えた学生に対する日本語教育を行うことにより、入学後の学習に必要な日本語能力や日本での生活のための日本語能力の取得を図り、円滑な留学生活への導入を行う」ことが提案されている。このように、渡日前の学生に日本語教育を提供することの重要性は既に広く認識されていると言えよう。

こういった中、もし、留学前の日本語教育を現地の日本語教育機関に任せただけではなく、受け入れ先である国内の教育機関からも積極的に提供するならどうなるであろうか。留学では学生は新たな学習環境への適応が求められることになるが、それには一定の時間を要する。さらに、教育機関としても、様々な学習背景を持った学生一人一人に合った授業内容を提供するためには、日本語能力のプレースメントテスト等を行い、学生の学習経験等に関する情報収集を行う必要がある。しかし、もし留学先である国内の大学が渡日前教育を実施できれば、学んだ内容や学生の情報をより正確に把握することが可能になり、最適なコースや授業を迅速にかつ容易に提供できるようになるのではないかと。

そこで、大阪大学日本語日本文化教育センターでは、タイのマヒドン大学教養学部の協力のもと、2020年1月14日から6月4日までの約5か月間、教育カリキュラム連結型短期留学プログラムを実験的に実施することになった。これは、一貫したカリキュラムで渡日前教育と留学中の教育を連結させ、後半3ヶ月の留学における教育効果を最大化させようとする試みである。本学はマヒドン大学内にジョイントキャンパス（「ASEANキャンパス」）を有しており、その場を利用して、効果的な学習を妨げると言われている「不安」を軽減させられるよう、渡日前から本学の教員が現地で日本語教育やオリエンテーションを行い、さらには渡日前・留学中を通して同国人の先輩が参加学生をサポートする体制を整えた。

そしてプログラム終了後、参加学生に質問紙調査とフォローアップ・インタビューを行い、渡日前に学生がどのような不安を抱えていたのか、渡日前の教育やオリエンテーションがその不安の解消に繋がったのかを検証しようとした。

2. 先行研究を踏まえたサポート体制の整備

外国語または第二言語の学習に伴う不安は言語学習特有のものとして「言語不安 (Language Anxiety)」と呼ばれている (MacIntyre & Gardner 1991)。学習者は不安が高いと目標言語のインプットを効果的に取り入れることができず、目標言語の習得が妨げられる可能性があるため、効果的な言語習得の実現にはそのような不安の軽減が必要とされている (Aida 1994)。

志田 (2007) では元田 (2000) の定義を踏襲し、第二言語の学習や使用、習得に関わる不安を「第二言語不安」と呼んでいる。その上で、教室外でも母語が話されているJFL (Japanese as a Foreign Language) 環境と第二言語としての日本語 (JSL: Japanese as a Second Language) 環境における言語不安は相違点があるとして、目標言語使用圏である日本国内の第二言語教室内で経験される不安を「第二言語教室不安 (Second Language Classroom Anxiety)」と定義している。

志田 (2007) では、約 1 年間日本に留学している短期留学生が感じる第二言語教室不安について縦断的に調査し、以下の 3 点を明らかにした。

- ①学習者の第二言語教室不安は、時間の経過と学習経験の蓄積とともに、漠然とした不安からより具体的な不安へと変化した。
- ②後期には教室での学習経験を通して形成されたと思われる「他の学生を意識することによる不安」が最大の不安因子として現れた。
- ③教師の日本語を聞き取ることに対する聴解不安のみ、7 ヶ月後に有意に減少していた。一方、他の不安項目については有意な変化が見られず、7 ヶ月後も全体的な不安傾向には大きな変化がなかった。

志田 (2007) は 7 ヶ月間における不安の変化を調査したが、本プログラムは渡日前教育が約 1 ヶ月半、留学期間が 3 ヶ月の超短期留学型である。このようなプログラムへの参加の場合でも、「他の学生を意識することによる不安」が現れるか、また、「教師の日本語を聞き取ることに対する聴解不安」の減少が起こるのか、というのが実施前のわれわれの問題意識であった。

また、教室内だけでなく、教室内外において留学生が抱える不安に関する調査を実施した久野 (2011)¹⁾ では、「留学生独自の支援体制」の必要性を論じており、留学生に対して必要なサポートとして、①異文化適応を考慮した継続的オリエンテーション、②学外における交流プログラム、③ピア・サポート²⁾、④狭義の就職支援、日本語教育に留まらない「留学生を対象としたキャリア・サポート、⑤留学生のための経済的サポートを挙げている。また、留学生の相談相手について調査を行ったところ、相談相手としてもっとも多かったのは「同国の留学生 (23.5%)」、次に「祖国の親・兄弟 (22.5%)」、三番目に「祖国の友人 (14.7%)」であった。

これまでの先行研究をもとに、本プログラムでは現地における渡日前の教育を提供するのに加え、渡日前オリエンテーションを実施し、その中で同国人の先輩と交流する時間を設け、学生が抱える不安の軽減を試みた。そのほかにも、渡日後、週 1 回開講した日本事情科目において、タイ人大学院生がティーチング・アシスタント (TA)³⁾ として学生のサポートを行ったが、本稿では、渡日前の教育及びオリエンテーションの機能に注視するため、渡日後の TA のサポートについては取り扱わないこととした。

3. 連結型短期留学プログラムの概要

本プログラムは、渡日前教育と留学中の教育を一貫したカリキュラムで行う「連結型留学プログラム」である。渡日前に現地で受け入れ機関からの教育が提供できる背景には、本学のASEANキャンパスプロジェクトの一環として、タイのマヒドン大学教養学部を設置されているジョイントキャンパスの存在がある。ASEANキャンパスプロジェクトとは、ASEAN諸国にジョイントラボやジョイントキャンパスを設置し、ダブルディグリー・プログラム等を通して、海外にいながらにして大阪大学留学時と同様の教育・研究指導を受けられるようにするという構想である。2020年度の時点でインドネシア、タイ、ブルネイ、ベトナムの4ヶ国に設置されており、タイのジョイントキャンパスは、日本語・日本文化分野のダブルディグリー・プログラムでの教育研究を担うだけでなく、ASEANキャンパス全体の日本語学習支援の拠点となっている。そのため、筆者の藤平は、タイ・キャンパスもしくは日本から対面やオンラインで日本語学習の支援を行っている。本プログラムではプログラム・コーディネーターとして、渡日前は現地でオリエンテーションや日本語の授業を、そして留学中は日本で日本事情科目の授業を担当した。

このプログラムにはマヒドン大学教養学部4年生7名が参加し、最終的に6名が大阪大学に留学し、このプログラムを修了した。彼らはマヒドン大学教養学部で副専攻として日本語を学んでいる学生であった。プログラムのスケジュールは表1の通りである。

表1. プログラムスケジュール

2020年1月14日～2月21日	渡日前教育
2020年2月4日	渡日前オリエンテーション
2020年2月26日	来日
2020年3月2日	オリエンテーション・授業開始
2020年6月4日	修了式
2020年6月9日	帰国

参加学生は1月14日から2月21日までマヒドン大学内にある大阪大学ジョイントキャンパスで16コマ（24時間）の日本語の授業を受講し、2月4日に渡日前オリエンテーションに参加した。その後、学生たちは2月26に渡日し、3月2日から6月4日まで大阪大学日本語日本文化教育センターで日本語・日本文化を学んだ。渡日後は、週4日8コマの日本語科目と週1回2コマの日本事情科目を受講した。この日本事情科目は、プログラム・コーディネーターの藤平が担当し、ホームルーム（HR）としても機能していた。また、必修の日本語科目・日本事情科目に加えて、4月からプログラム修了まで日本語日本文化教育センター開講の選択科目のうちから、3～6科目を聴講した。

本プログラムでは渡日前後の教育を一貫したカリキュラムで提供するため、教科書は渡日前後を通して『まるごと 日本のことばと文化』シリーズを使用した。タイでの渡日前教育では『まるごと 入門（A1）』を使用し、渡日後も同シリーズの『初級1（A2）』から始め、順番に『初級2（A2）』『初中級（A2/B1）』を学習した。

渡日後、3月から対面で授業を実施してきたが、4月に新型コロナウイルス感染拡大の影響

により緊急事態宣言が発出されたことに伴い、急遽Zoomによる同期型オンライン授業に切り替えて授業を継続した。また4月から聴講する予定であった選択科目は本プログラム独自に開講されている科目ではなく、ほかのプログラムで提供されている科目であったため、授業開始日が遅れ、4月20日からオンラインで開講した。

このプログラムの特徴は、先述した通り、渡日した際にスムーズに留学先の学習環境に慣れることができ、短い留学期間であっても充実した留学生活を送れるよう、渡日前教育と留学中の教育を一貫したカリキュラムで行うことであった。本プログラムの参加学生はプログラム参加以前に日本人教師の授業を受けたことがなかったため、渡日前教育では日本人教師の教室運営と留学先の学習環境に慣れてもらうことを目的とした。また、同国人の先輩によるピア・サポートも渡日前オリエンテーションから始めることにより、日本の生活や日本語の授業に対する不安を軽減させることを目指した。

4. 調査方法・分析方法

渡日前教育が学生の不安に与える効果を調べるため、プログラム終了後に質問紙調査とフォローアップ・インタビューの2種類の調査を実施した。まず、質問紙調査はプログラム終了時に実施し、Google Formsで回答してもらった。

対象者： プログラム参加学生6名（回収率100%）

使用言語：英語／日本語併記

回答方法：Google Forms

選択式の設問に関しては5件法で回答してもらった。

そして、質問紙での回答についてさらに詳しく調査するために、帰国後にZoomでフォローアップ・インタビューを行った。フォローアップ・インタビューは、共同執筆者のカンジャマーポンクンが学生の母語であるタイ語で行った。学生たちは、藤平が本プログラムのプログラム・コーディネーターとしてプログラム運営に携わっていることを知っており、さらにプログラム中もその授業を受講していたため、「先生」として認識している藤平に率直な意見を述べるのが難しいと思われた。そのため、来日直後からティーチング・アシスタント（TA）として学生の留学生活や学習をサポートし、学生たちからも「同国人の先輩」として認識されているカンジャマーポンクンがインタビュアーとして最適であると判断した。また、学生にとって外国語である日本語や英語ではなく、母語のほうが言いたいことを存分に話せると考えたため、インタビューはタイ語で実施した。それぞれの学生と個別に半構造化インタビューを実施し、渡日前及び留学中のことを振り返って語ってもらった。

対象者： 本プログラム参加学生6名

実施日： 2020年8月4日

調査方法：半構造化インタビュー

インタビュー時間：各30分間

使用言語：タイ語

インタビュー実施後、録画データを文字化し、日本語に翻訳した。そのテキストの中から①渡日前の不安、②渡日前教育、③渡日前オリエンテーションについて語っている部分を抽出し、大谷（2007、2011）の SCAT（Steps for Coding and Theorization）を用いて、四つのステップでコーディングした。SCATでは、テキストの一文一文に対して、①データの中の着目すべき語句、②それを言いかえるためのデータ外の語句、③それを説明するための語句、④そこから浮き上がるテーマ・構成概念の4ステップでコードを付していく。さらに、④のテーマ・構成概念を紡いでストーリーラインを記述し、そこから理論を記述していくという分析方法である。SCATはグラウンデッド・セオリーの分析方法を参考にしつつも、コード化の手順がより細分化されており、グラウンデッド・セオリーでは長い期間と大量のサンプルが必要となる（戈木 2016）のに対し、SCATでは限定されたサンプルでも分析可能となっている。本稿では、調査の都合上、1回しかインタビューが実施できなかったため、この分析方法を採用した。

5. 調査結果

5.1. 質問紙調査

まずは、質問紙調査の結果について述べる。渡日前に実施したオリエンテーションについて、学生全員が「とても役に立った」と回答した（図2）。

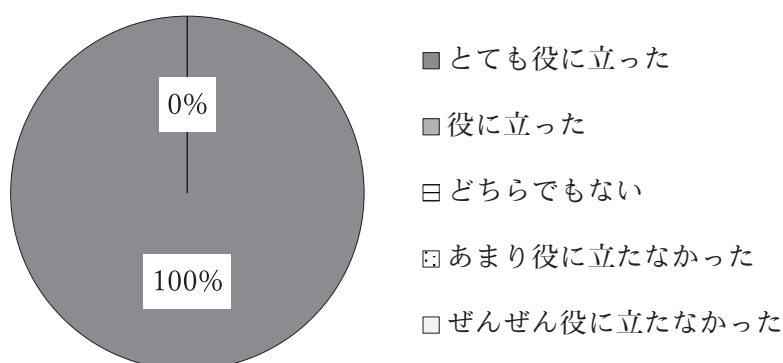


図2. 渡日前オリエンテーションに対する評価

渡日前オリエンテーションでは、プログラム・コーディネーターの藤平からプログラムのスケジュールやシラバス、留学中のアパートや奨学金等について説明した。その後、マヒドン大学から大阪大学に留学しているタイ人大学院生2名にテレビ会議システムを通して参加学生からの質問に答えてもらった。このタイ人大学院生2名は、マヒドン大学・大阪大学のダブルディグリー・プログラムに在籍している博士前期課程の学生である。2019年10月から大阪大学に留学しているため、大阪での生活や大阪大学のことについて尋ねるのに適していると判断した。質問タイムの会話は彼らの母語であるタイ語で行われた。オリエンテーション後に参加学生やタイ人院生、マヒドン大学教員から聞き取り調査を行ったところ、学生たちからは大学への通学方法、アパート周辺の環境、携帯電話や生活費、日本の気候に適した服装等について質問があったとのことであった。

次に、渡日前教育について尋ねたところ、「とても役に立った」「役に立った」がそれぞれ50%ずつであった（図3）。否定的回答は見られなかったことから、一定の効果を感じていたこ

とが推察される。

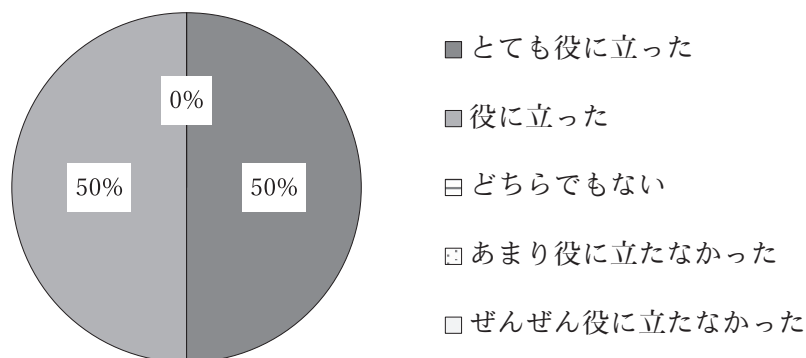


図3. 渡日前教育に対する評価

また、渡日後のオリエンテーションや、ホームルーム（HR）にあたる日本事情科目、および学外行事にはタイ人大学院生にティーチング・アシスタント（TA）として従事してもらい、学生の学習や生活をサポートしてもらった。そのようなTAの活動に関しても、学生全員が「とても良かった」と回答した。TAによるサポートに対する評価を図4に示す。

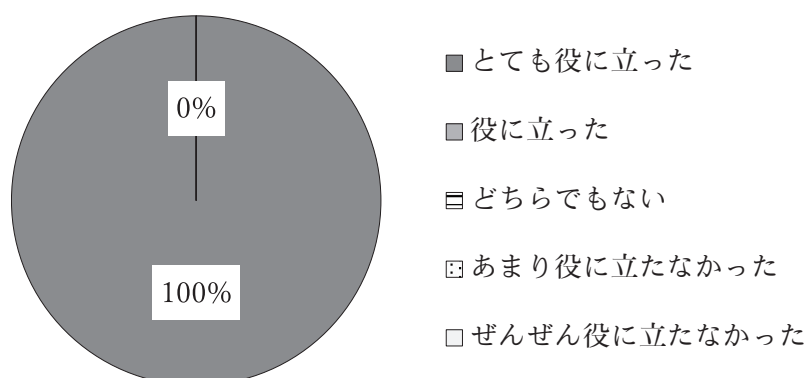


図4. タイ人TAのサポートに対する評価

質問紙調査の結果より、渡日前教育、オリエンテーション、同国人の先輩（TA）によるサポートのいずれに対しても高評価であり、ある一定の効果を感じていたことがわかった。次に、渡日前にどのような不安を感じ、渡日前教育がどのような影響を与えたのかについてフォローアップ・インタビューの結果を見ていく。

5.2. フォローアップ・インタビュー

質問紙調査での結果を踏まえて、より詳細に調査するためにフォローアップ・インタビューを実施した。フォローアップ・インタビューのデータをSCATの四つのステップでコーディングし、そこから浮き上がるテーマ・構成概念を、意味・文脈が類似しているもの同士でカテゴリー、サブカテゴリーに分類した。①渡日前の不安、②渡日前教育、③渡日前オリエンテーションの三つの話題の中に現れたカテゴリーとサブカテゴリーを次の表で示す。

表2. 三つの話題に現れたテーマ・構成概念のカテゴリー・サブカテゴリー⁴⁾

話題	《カテゴリー》	＜サブカテゴリー＞
①渡日前の不安	《不安の有無・強さ》	
	《生活に対する不安》	＜外国生活＞＜一人暮らし＞＜コロナウイルス＞＜お金＞
	《日本語能力に対する不安》	＜教室外における日本人とのコミュニケーション＞＜授業についていけるか（聴解力の低さ）＞＜クラス内における自分の日本語能力の位置づけ＞
	《日本語能力に対する不安の原因》	＜これまでの学習時間の短さ＞＜これまでの学習方法（文法中心）＞＜日本人との会話経験の少なさ＞＜日本人教師からの学習経験のなさ＞
②渡日前教育	《渡日前教育の内容・効果》	＜効果の実感（聴解力）＞＜渡日前教育の内容の難易度（易しい）＞＜渡日前教育の進度（ゆっくり）＞＜日本人教師の発話の聞き取り（困難）＞＜日本文化の理解＞＜不安の軽減＞
	《タイ人教師と日本人教師の比較》	＜タイ人教師の教授法の特徴（タイ語での説明、文法中心、進度速い）＞＜タイ人教師に学びたい理由・内容（タイ語での説明、文法）＞＜日本人教師の教授法の特徴（日本語での説明、会話中心、聴解力、進度ゆっくり、教科書外の内容）＞＜日本人教師に学びたい理由・内容（会話・発音、日本文化、文法の実際の使い方）＞
	《教科書の比較》 ⁵⁾	＜『みんな』の特徴・感想＞＜『まるごと』の特徴・感想＞＜教科書の難易度＞
	《留学中の選択科目における困難》	＜進度の速さ＞＜内容の難しさ＞＜クラス内における自分の日本語能力の位置づけ＞＜オンライン授業の難しさ＞
③渡日前オリエンテーション	《オリエンテーションの内容》	＜プログラム・コーディネーターからの説明内容＞＜同国人の先輩への質問内容＞
	《オリエンテーションに対する感想》	＜説明・質問内容による不安解消の実感＞＜先輩との人間関係構築による安心感＞

フォローアップ・インタビューで渡日前授業やオリエンテーションの前にどのような不安を抱えていたかを問うたところ、主に生活面と言語面の不安があったと述べる学生が多かった。表3は、フォローアップ・インタビューの中で何名の学生がどのような不安を語ったのかを示したものである。

表3. 渡日前の不安

不安の内容	回答数（割合）
日本語能力に対する不安	5 (83.3%)
外国生活に対する不安	3 (50.0%)
一人暮らしに対する不安	2 (33.3%)
新型コロナウイルスに対する不安	2 (33.3%)
お金に関する不安	1 (16.7%)
不安なし	1 (16.7%)

6名中5名(83.3%)の学生が日本語能力に不安を抱えていたと述べた。また、初めての外国に行く学生や一人暮らしをしたことがない学生もいたため、「外国生活に対する不安」や「一人暮らしに対する不安」を述べる学生もいた。

フォローアップ・インタビューで語った内容を詳細に見ていくと、日本語能力の不安に関して、①「教室外で日本人とコミュニケーションが取れるだろうか」⁶⁾、②「日本人の先生の授業についていけるだろうか」、③「他の学生より日本語能力が劣っているのではないか」という3種類の不安があったことが明らかになった。不安の内容については、次章で詳しく考察する。

6. 考察

SCATの分析手順に従い、表2で示したテーマ・構成概念を紡いで、各学生のストーリーラインを記述した。そのストーリーラインの中で学生6名に多く共通して見られた部分に関して、実際のデータを照らし合わせながら考察していく。

6.1. 日本人教師の授業に対する不安とその原因

日本語能力の不安に関しては①「教室外で日本人とコミュニケーションが取れるだろうか」、②「日本人の先生の授業についていけるだろうか」、③「他の学生より日本語能力が劣っているのではないか」という3種類の不安があった。その中でも、教室内の不安である②と③に注目して見ていく。まず、学生Cは教室内の不安について以下のように語った。

学生C： เพราะว่า... เหมือนก่อนหน้าที่เรียนคือ ไม่ได้เรียนกับอาจารย์ต่างชาติอะไรอย่างเงี้ยอะค่ะ
なんか…ずっとタイ人の先生と勉強していて、日本人の先生と一度も勉強したことがないですから。
質問者： อ้อ
なるほど。
学生C： แล้วเหมือน... ที่เรียนกับมหาลัยก็คือเรียนแค่... เรียนภาษาญี่ปุ่นแค่อาทิตย์ละครั้งอะไรอย่างเงี้ยอะ ค่ะ ก็เลย...
เรื่องแบบภาษา เรื่องการฟังคนต่างชาติอะไรอย่างเงี้ยก็กังวลนิดนึง
あと、タイの大学では日本語の授業が週に1回しかなかったの、なんか…日本人の先生が言っていることが理解できるかどうか不安でした。

《日本語能力に対する不安》を抱えていた学生Cは、特に「日本人教師の発話が聞き取れるか」という＜聴解力の低さ＞に対する不安について語っている。学生Cだけでなく、《日本語能力に対する不安》の中で＜聴解力の低さ＞について述べた学生が最も多かった。このことについては6.2節で詳しく論じる。

本プログラムの学生たちは、原籍大学において副専攻として日本語を週1回3時間学んできたが、＜日本人教師の授業についていくことができるのか＞という点について非常に不安に思っていたようである。そのような日本語能力に対する不安の原因として、学生たちは＜これまでの学習時間が短かったこと＞、＜これまでの学習方法が文法中心であったこと＞、＜日本人と会話した経験が少ないこと＞、＜日本人教師から学んだ経験がないこと＞を挙げていた。

6.2. 聴解力に対する不安と渡日前教育の効果の実感

《日本語能力に対する不安》について言及した5名中3名が＜聴解力の低さ＞について言及していた。学生B・学生Dは聴解力に不安があったが、渡日前教育を受けたことで＜不安の軽減＞に繋がったことを語っている。

学生B： เหมือนกับว่าพอเหมือนกับพอเรียนกับฟูจิอะซะเซ็นเซมันก็เหมือนกับว่าเรารู้ว่าแบบเรา ควรทำยังไง

เหมือนมันปรับการเรียนไปด้วยอะคะ พอไปถึงก็เลย เออ... ก็... เหมือนมันก็ ง่ายขึ้น

なんか藤平先生と勉強したら、自然に日本語に馴染んできて、実際に日本に留学した時にはすごく役に立ちました。例えば、日本で受けた授業についてですが、もし事前に藤平先生と日本語を勉強できなかったら、絶対授業について行けないと思います。

質問者： ชินปะ? ชินหุ

たぶん聞き慣れたからかな？

学生B： ใช่ ใช่ มันชินหุด้วย

はいはい、聞き慣れました。

学生D： ก็... คิดว่าควรนะ เพราะเหมือนแบบว่า... คือเราไม่เคยฟังเสียงคนญี่ปุ่นจริงๆมา ก่อนเลยอะคะ

受けた方がいいと思います。なんか…タイの大学で勉強した時は一度も日本人と話す機会がなくて、実際の日本人の発音について全然わかりませんでしたから。

質問者： อ้อ

そうなんだ。

学生D： ใช่ ถ้าเกิดแบบไปเจออาจารย์ญี่ปุ่นที่โอซาก้าเลยอะไรแบบเนี่ยอะคะ ก็อาจจะแบบว่า... ต้องใช้เวลาปรับตัวเพิ่มอีกอะไรแบบเนี่ยอะคะ

はい。もし留学前に事前に大阪大学の日本人の先生と勉強せずに、留学してすぐ日本人の先生と勉強したら、絶対授業についていけないと思います。

授業内の不安について語る際に、＜渡日前教育の授業の難易度＞、＜授業進度の速さ＞、＜教科書の難易度＞については不安を示した学生はいなかった。むしろ、「丁寧」「ゆっくり」「簡単」と言ったコメントが多く見られた。学生たちはすでに原籍大学の授業で『みんなの日本語 初級Ⅰ・Ⅱ』の内容を学んでおり、初級文法は既習事項であった。しかし、渡日前教育を開始する前に『みんなの日本語』の復習問題で定着度の確認を行ったところ、文法項目が定着していなかったため、復習も兼ねて渡日前の日本語の授業は『まるごと入門（A1）』から始めることにした。既習事項だったため内容が少し簡単すぎると感じた学生もいたが、日本人教師による媒介語を使用しない授業に慣れていない学生に日本人教師による教室運営に慣れてもらうことが渡日前教育の目的であったため、学生たちにとって少し易しいレベルから開始した。その代わりに、この教科書で想定されている授業時間の半分以上でこの教科書を終えた⁷⁾ため、授業進度自体は速かったはずであるが、「授業進度が速かった」と述べた学生はおらず、むしろ「ゆっくりだった」「丁寧だった」と語っている。既習の文法項目を使った会話練習に重点を置くことで、日本人教師の発音や授業スタイルに慣れることに集中できたのだと思われる。その結果、最初は日本人教師の発話が一部「聞き取れなかった」と述べていた学生も、約1ヶ月半の渡日

前教育を受けて「聞き慣れた」「聞き取れるようになった」と回答している。

元田（1999）によると、JSL環境（Japanese as a Second Language：第二言語として目標言語圏内（日本国内）で学ばれる日本語）の日本語教室では直接法により授業が行われることが多いため、教師が日本語で何を言っているのかわからないといった聴解不安が特に高いと言われている。これは今回の調査結果とも一致している。

その一方で、志田（2007）は、留学してから7ヶ月経過した時点で聴解力に対する不安は顕著に減少したことを報告している。つまり、教師の話す日本語を聞き取ることにに対する不安は、たとえその不安が当初高くとも、時間の経過とともに、つまり来日後、教室内外での学習経験が蓄積されるとともに、徐々に低減されていくと結論づけている。しかし、今回の調査結果では約1ヶ月半という短い期間であっても、学生たちは聴解力に対する不安が軽減したと実感していることがわかった。

また、このプログラムの学生たちは原籍大学で日本人教師の指導を受けたことがなかったため、日本人教師が運営する学習環境に慣れていなかった。渡日前に日本人教師の授業を受けられたことにより、日本語能力・聴解力の向上だけでなく、日本人の考え方について触れることもできたというコメントもあった。

学生C：แต่พอได้มาเรียนมันก็เหมือนแบบ... ได้... ได้รู้ว่าคนญี่ปุ่นเค้าแบบมีแนวคิดยังไง...

でも、藤平先生と勉強してから、日本語だけではなく、なんだろう…う～ん…日本人の考えについてもわかるようになりました。

質問者：อิม

ああ～

学生C：กับเรื่องนั้นๆ แล้วมันต่างกับที่เราคิดยังไงอะไรอย่างเงี้ยอะค่ะ

タイ人と日本人のものの考え方や見方等です。

このように≪日本語能力に対する不安の原因≫として、学生たちは＜日本人と話した経験の少なさ＞、＜日本人教師からの教授経験がないこと＞等を挙げていたが、約1ヶ月半の渡日前教育で日本人教師の教室運営や日本人の発音に慣れていき、聴解力が向上したという実感を得たことで、＜不安が軽減した＞と感じていることがわかった。

6.3. クラス内における自分の日本語能力の位置づけ

教室内において、聴解力に対する不安だけでなく、6名という少人数クラスの＜クラス内における自分の日本語能力の位置づけ＞についても不安を感じていた。学生Aは、渡日前教育の際に日本人教師である藤平の発話が聞き取れなかった経験について語った。そのときに本プログラムに参加している他の学生が聞き取れたことで、「クラスの中で自分の日本語能力が劣っている」と不安に感じたようである。

学生A： Hmm ถ้าเป็นเรื่องภาษาตอน... ตอนแรกที่เรียนปรับพื้นฐานกับปูจริยะเซ็นเซตอนอยู่ที่ไทยอะคะ หนู ค่อนข้างกังวลมากๆ เพราะว่า...
เอ่อ... ฟังเซ็นเซพูดแบบว่ายังไม่ค่อยเข้าใจอะคะ ตอนที่เราเรียน กับอาจารย์คนไทยเราก็... คือเค้าก็อธิบายควบคู่ไปกับภาษาไทย
แต่ว่าพอเรียนกับอาจารย์คน ญี่ปุ่นเจ๊ เอ่อ... บางทีเค้าก็พูด... พูดเป็นภาษาญี่ปุ่นล้วนอะไรเงี้ยคะ พอเราตามไม่ทัน แล้วแบบ...
แต่ว่าบางทีเพื่อนตามทัน เราตามไปทันเจ๊ เราก็จะรู้สึกแบบ... อืออออ
そうですね。その時の自分の日本語能力について、かなり不安がありました。 なんか最初…藤平先生と勉強し始めた時は、あのー…先生がおっしゃったことはあまり理解できませんでした。タイ人の先生と勉強した時はいつもタイ語で説明してくださいましたから、簡単に理解できましたが、日本人の先生の場合は日本語だけで説明する時もあったので、なかなかついていけなかったです。しかも、自分は授業についていけないですが、周りの友達がついていける時もありましたから、なんか…自信がなくなった気がします。泣きたいくらいでした。

学生が語った内容を見ると、＜クラス内における自分の日本語能力の位置づけ＞を測る際にも、聴解力が基準になっていることも興味深い点である。学生にとって授業内で日本語が聞き取れないことが最大の不安であり、日本語能力の中でも「聴解による理解」に非常に重きを置いていることがわかる。

元田（2004、2005）が「日本語レベルの自己評価」よりも「クラスでの位置づけ」のほうが日本語での自尊感情との関わりが強いと明らかにしている。また、志田（2007）の調査結果においても、最大の不安要因は教室内で他の学生を意識することによるものとされており、この点については今回の調査結果との一致している。

しかし、志田（2007）の調査結果では、「他の学生を意識することによる不安」は留学して7ヶ月後の時点で最大の不安因子となっていたため、教室での学習経験を通して形成されたとと思われる指摘されている。しかし、今回の調査結果から見ると、＜クラス内における自分の日本語能力の位置づけ＞に対する不安は、渡日前教育の時点から現れている。なぜ本プログラムの学生たちは渡日前教育開始した初期の段階から、他の学生を意識して、＜クラス内の自分の日本語能力の位置づけ＞に対して不安を感じるようになったのだろうか。それは、原籍大学の日本語クラスと渡日前教育のクラスの受講生数の違いと、それに伴う授業スタイルの違いに起因するものではないかと考えられる。このことは、次の6.4節で詳しく論じる。

6.4. 少人数クラスにおける日本語能力の顕在化と人間関係構築

本プログラムの参加学生は原籍大学であるマヒドン大学で同じ日本語の授業を受講している同級生であるため、このプログラム開始前からある程度の人間関係が構築されていた。しかし、マヒドン大学での日本語科目は30～50名程度が受講していたため、学生が授業中に発言する機会はあまり多くなかったと、学生たち自身がフォローアップ・インタビューの中で語っていた。これまで大人数で授業を受けている間には顕在化しなかった日本語能力の差が、少人数クラスの中で顕れたことに不安を覚えたのであろう。特に本プログラムの渡日前教育では、既習文法事項を軸とした会話練習を中心に行い、聴解・会話中心の授業を行っていた。このような大人数クラスから少人数クラスに受講生数が変化したことに伴い、授業スタイルが会話中心になったため、大人数クラスでは顕在化しなかった＜クラス内における自分の日本語能力の位置づけ＞

がより明確になったのである。さらに、本プログラムでは渡日前からプログラム終了まで、必修日本語科目はこの6名のみで授業を受けることになっており、それが自らの位置づけに敏感にさせる要因になったのではないかと考えられる。

ただし、本プログラムの場合、「クラス」とはこのプログラム参加学生の6名だけを指すのではなく、「クラス」の定義が二重構造になっていることにも注意を払う必要がある。渡日前教育の効果について語る中で、学生Bは4月から聴講していた選択科目の難しさについて述べた。学生Bは渡日後に聴講した選択科目の中で、他のプログラムの学生の日本語能力と比較して、自分の日本語能力の低さに不安を感じたようである。

学生B：ใช่ แต่จะมีตอนที่เรียนกับ... ที่เรียนวิชาอื่นในม.ที่จะแบบยาก เพราะว่าเหมือน... เอ่อ...

เหมือนคนอื่นที่เค้าเรียนที่ม.เค้าก็แบบเลเวลสูงด้วยอะไรอย่างเงี้ยอะ

はい。でも、日本で受けた授業についてですが、思ったより難しいなと思いました。なんか…たぶん…他の学生たちのレベルがかなり高いですから、先生はクラス内の平均レベルくらいで教えないといけないかもしれません。

質問者：อ้อ

なるほど。

学生B：เหมือนกับเค้าอยู่ญี่ปุ่นมาซักพักแล้วเค้าก็เลยแบบพูดคล่อง เราก็เลยแบบ... งงๆไปนิดนึง

なんか他の学生たちは私たちより日本に長く住んでいるかもしれないので、日本語がとても上手です。だから、(CJLCで受けた授業は)自分にとってちょっと…厳しいなと思いました。

このように、学生Bは本プログラムの学生との比較だけではなく、他プログラムの学生との比較を通して、自分の日本語能力を評価している。そのため、本プログラム参加中に学生たちは「クラス内での自己評価」を2段階に行っていると言える。

4月から他プログラムの留学生とともに日本語・日本文化の選択科目を受けた。他の留学生の中には日本語専攻の学生もあり、当然彼らより日本語能力の高い学生もいる。他プログラムの学生は秋学期から留学してきており、留学期間も長い。このような学生とともに授業を受けることに気後れしていたのではないかとと思われる。

渡日前教育の少人数クラスは学生の不安を抱かせる面がある一方で、少人数とともに学んだことにより、同じプログラムに参加するという仲間意識が高まり、留学に対する不安は軽減したと考えられるデータも得られた。渡日前教育開始前の6名の関係性についてはインタビューで言及がなかったため、渡日前教育の少人数クラスがどのように人間関係に影響を与えたのかについて正確には把握できないが、少なくとも同じプログラムに参加している学生のことを「仲間」だと認識し、共に日本に留学することで安心感を得ていたようである。これは留学に対して不安がある学生にとっても、不安がない学生にとっても同様であった。言語面にはあまり不安がないと語っていた学生Eは、「仲間の存在による安心感」について語っていた。

質問者： แล้วแบบเรื่องเกี่ยวกับภาษาอะไรพวกนี้กังวลมั๊ยคะว่าแบบเพิ่งเริ่มเรียน อะไรแบบนี้อะ

あと、日本語について不安を感じていましたか？

学生 E： ก็นิดนึงค่ะ แต่ว่า..เพราะว่าเพื่อนไปด้วยก็เลย..ไม่ค่อยเครียดเท่าไร

少し感じていましたが、同行する友達もいたので、それほど不安を感じませんでした。

また、生活面で不安があったと語る学生 F も仲間の存在について言及している。

学生 F： ตอนที่ยังไม่รู้ว่าจะได้อยู่ด้วยกันก็กังวลนิดนึง

はい、ちょっと…安心してきましたね。最初…最初は友達と別々になるかなと思っていたので、すごく不安でした。

質問者： อ้อ

なるほど。

学生 F： พอรู้ว่าโอเคอยู่หอเดียวกัน ก็โอเคขึ้น

でもみんなと同じアパートに住むことになるってわかったら、安心してきました。

特に、生活面で不安を抱えていた学生 F にとっては、他の参加学生と「同じアパートに住むこと」が安心感に繋がっていたことが分かる。ただ同じプログラムに参加し、一緒に授業に受けるだけではなく、教室外でも一緒にいられることが安心感に繋がるのであろう。

本プログラムを設計した際に、タイ人大学院生に TA として学生の生活や学習をサポートしてもらうことが同国人によるピア・サポートになると考えていた。しかし、それだけでなく、同じプログラムに同じ大学から一緒に参加する学生がいること、さらには同じアパートで生活を共にすることもピア・サポートとして機能しており、学生の不安を軽減させる要因になっていたことが窺えた。

6.5. 渡日前オリエンテーション

最後に、渡日前オリエンテーションにおける同国人の先輩の役割について論じる。渡日前オリエンテーションで同国人の先輩との質問タイムを設けた理由は、同じ留学生としての視点と経験から語ってもらう内容が不安の解消に役立つと考えたからである。実際に、学生 B は先輩が教えてくれた内容が留学の「心の準備になった」と語っている。

学生 B： ก็เหมือนมันได้เตรียมตัวเพิ่มมากขึ้นอะค่ะ เหมือนกับเค้าก็บอกว่า... เออ... คือเหมือนเค้า ก็...

อย่างที่เรียนตอนช่วงเดือนมกราคมเค้าก็บอกว่าหोजจะเป็นยังไง คือเค้าก็จะคอยแบบ ว่าบอกว่า เนี่ย หอเป็นอย่างนี้ละ

คอยแบบแนะนำข้อมูลล่วงหน้าไปก่อนเจียะค่ะ มันก็ เลยแบบพอจะได้เตรียมตัว แล้วเราก็ได้หาข้อมูลเพิ่มเติมด้วยว่า เออที่เราจะไปมันเป็นยังไง

不安を解消できました。なんか…あの、1月のオリエンテーションでは先生が留学についてたくさんのことを事前に教えてくださったので、日本に行く前の準備としてすごく助かりました。例えば、日本に留学する間のアパートはどんなところなのかについて教えていただきました。なんか心の準備にもなりました。

しかし、それだけでなく、留学先の先輩と顔を合わせることができたこと自体が不安の解消に繋がっていることがわかった。学生Aは先輩からの情報そのものは現実味がなく、役に立たないと感じていたが、同国人の先輩がいること自体が安心感に繋がったと語っている。

学生A：หนูว่า... หนูว่า... ตอน... ตอน... ตอนนั้นมันก็ไม่... มันก็ได้ค่อยช่วยเหลือ แต่แบบว่า... แค่ออถาม ให้อุ่นใจว่าเออมี... มีเขมไปอยู่ที่ประเทศญี่ปุ่นแล้วเค้าก็อยู่ได้อะไรแบบเนี่ยอะคะ
う～ん…なんか…個人的意見なんですけど、留学前のオリエンテーションで先輩たちに聞いたことはなんか…そんなに役に立つとは思いませんでした。ただ、日本に住んでいる間、タイ人の先輩もいることを知って安心しました。

質問者：มันยังไงอะ... ยังแบบนึกภาพไม่ออก?
なんか…たぶんまだ想像がつかないからかな？

学生A：ใช่ มันยังนึกภาพไม่ออกด้วย
そうですね。説明を聞いても、まだ実物を見ていないので、やっぱり想像がつかないですね。

質問者：อืม
なるほどね。

学生A：แต่ว่าก็ดีที่ได้คุยอะ
でも、先輩たちと話せてよかったですよ。

オリエンテーションでタイ人の先輩に質問できたことで、留学に対する情報を得ることができ、「心の準備になった」という語る学生もいた。その一方で、先輩から得た情報自体は渡日前の時点ではまだ現実味がないため具体的には役に立つと感じなかったが、同国人の先輩がおり、何かの時は頼れるとわかったことが良かったと語る学生もいた。このように、オリエンテーションでは教員からの情報提供だけでなく、同国人の先輩との交流の時間を取ることで、学生が本当に知りたいと思っている情報を提供することができ、さらには留学先での人間関係構築を事前に始められることが不安の軽減に繋がったと言える。

7. 結論と今後の課題

今回の調査結果より、本プログラムの学生は日本語能力に関して、①「教室外で日本人とコミュニケーションが取れるだろうか」、②「日本人の先生の授業についていけるだろうか」、③「他の学生より日本語能力が劣っているのではないか」という3種類の不安があったことが明らかになった。《日本語能力に対する不安》のうち、＜聴解力の不安＞を大きく感じていたという点は、先行研究と一致していた。また、志田（2007）の調査では日本人教師の日本語を聞き取ることに對する聴解不安が留学開始から7ヶ月後に有意に減少していたという結果であったが、本稿では約1ヶ月半の渡日前教育という短い期間であっても、聴解力が向上し＜不安が軽減した＞という実感があることがわかった。

また、志田（2007）では「他の学生を意識することによる不安」が学習経験を通して形成されると述べられていたが、本プログラムの場合、渡日前教育の初期段階から既にそのような不安が現れており、大人数クラスから少人数クラスへの学習環境の変化によって顕在化したのではないかと考えられる。また、本プログラムの場合、「クラス内における自分の日本語能力の位

置づけ」が二重構造になっており、本プログラム内の他の学生と比較している場合と、他プログラムの学生と比較している場合があった。その一方で、渡日前教育において本プログラム参加学生だけを対象とする少人数クラスを受講していたことにより、仲間意識が強くなり、生活に対する不安については軽減したようである。

渡日前オリエンテーションに関しては、同国人の先輩に質問できる時間を設けることにより、先輩の答えた内容が留学のための心理的な準備になっただけでなく、先輩との人間関係構築自体が安心感を与え、不安を軽減させることとなった。

今回、約1ヶ月半という短期間の渡日前教育で聴解不安が軽減したのは、学生が留学先の教育機関の教員の発話を「この先生の日本語が聞き取れれば、留学先でも授業についていけるだろう」という目標値として捉えることができたからではないだろうか。つまり、原籍大学やその他の教育機関の日本人教師ではなく、留学先の教員が教育を提供することが重要だったのではないかと思われる。しかし、残念ながら、今回は原籍大学に日本人教師がいなかったため、留学先の教員による教育の有効性を調査することはできなかった。そのため、原籍大学で日本人教師の指導を受けたことのある学生にとっても、留学先の教員から授業を受けられることが不安の軽減に繋がるのか、この点については今後の課題としたい。

本稿では、渡日前教育が学生の不安を軽減させ、留学中の学習効果を高める可能性について論じてきた。しかし、学生の感情面だけでなく、プログラムデザインの観点からも、留学先の教育機関が渡日前教育を行うことは、留学生活における効率的な学びの担保につながると考えている。渡日前教育を留学プログラムに組み込むことにより、留学前後で分断されていた学生の学びが一体化され、留学中に必要となる日本語能力や技能を身につけるために最適化されたカリキュラムの授業を提供することができるのである。このような渡日前後のカリキュラム連結型教育は、日本語・日本文化分野だけに留まらず、専門教育を目的とする留学にも応用できる可能性があるのではないだろうか。

現実的には、これまで国内の日本語教育機関が現地で渡日前教育を提供することは容易ではなかった。実際、本学でこのような連結型留学プログラムが実現できたのは、タイにジョイントキャンパスを有しているという環境的な条件が整っていたためである。しかし、新型コロナウイルス感染拡大の影響で今年度は多くの大学でオンライン教育の設備や手法が整備され、国内から国外へ日本語教育を提供することがより容易になった。このことにより、オンラインでの渡日前教育とリアルな留学を組み合わせることで、これまでにはなかった新しい形の留学プログラムをデザインすることが可能になったと言える。現在、本センターではオンラインでの渡日前教育を組み込んだ留学プログラムをすでに試験的に開始している。学生たちは今年度秋学期にオンラインで渡日前教育を受けており、2021年度春学期に本センターに留学する予定である。今後、渡日前教育をオンラインで提供した場合と対面で行った場合とでの学生に与える影響の違いについて調査を行いつつ、より効率的で効果的な渡日前教育、そして留学プログラムのあり方について考えていきたい。

注

- 1) 久野 (2011) では札幌大学の大学院生・研究生・学部留学生の計44名を対象に、不安に関する質問紙調査を実施したが、調査対象者の中に短期留学生が含まれているかどうかは明記されていない。その結果、「経済問題」に対する不安が最も多く (30.2%)、その次が就職 (27.0%) であった。本稿のような超短期留学プログラムの学生にはあてはまらない結果もあると思うが、ここで挙げられている留学生にとって必要な支援の一部は短期留学プログラムにも応用できると思われるため、ここで取り上げる。
- 2) 久野 (2011) は「ピア・サポート」を「教職員ではない仲間、同輩によるサポート」としており、「ピア」の定義の中には同じ教室で学ぶ学生だけではなく、先輩の留学生や日本人学生も含まれている。本稿においても、「同じ大学の学生」によるサポートのことを「ピア・サポート」と呼ぶ。
- 3) 大阪大学のTA・TF 制度には、教員の教育上の指導の下、教育活動における補助的な教育業務を支援することを主たる業務内容とする「ティーチング・アシスタント (TA)」と、教育活動における補助的な教育業務の内容を自ら計画の上、授業等の進行管理をしながら展開して実施することを主たる業務内容とする「ティーチング・フェロー (TF)」の2種類がある。本稿ではTA・TFの業務内容の差異には注目しないため、「ティーチング・アシスタント (TA)」と統一して表記する。
- 4) SCATによる分析で得られたテーマ・構成概念のカテゴリーを<<>>、サブカテゴリーを<>で示す。
- 5) 本プログラムの参加学生は原籍大学で『みんなの日本語 初級 I・II』を使用して日本語を学んでいた。そのため、インタビューの中で渡日前教育について語る際に、本プログラムで使用していた『まるごと日本のことばと文化』シリーズと比較して、それぞれの教科書の特徴や感想について述べるがあった。本稿では『みんなの日本語』シリーズを『みんな』、『まるごと 日本のことばと文化』シリーズを『まるごと』と表記する。
- 6) 「外国生活に対する不安」の詳細についてはどの学生も語らなかったため、具体的にどのような点に不安を感じていたのかはわからない。生活面と言語面の不安は明確に分類できるものではなく、繋がっている部分があるため、「外国生活に対する不安」は「日本語能力の不安」の中の「教室外での日本人とのコミュニケーションに対する不安」と重複する部分があると思われる。
- 7) 『まるごと 入門 (A1)』は「かつどう」と「りかい」の2種類のコースブックに分けられており、「かつどう」は30～40時間、「りかい」は40時間の授業時間が想定されているが、本プログラムの渡日前教育では24時間で『まるごと 入門 (A1)』の2冊を終えた。

参考文献

- Aida, Yukie (1994) "Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese", *The Modern Language Journal*, Vol.78, No.2, pp.155-168.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991) "Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second languages", *Language Learning*, Vol.41, No.4, pp.513-534.
- 大谷尚 (2007) 「4 ステップコーディングによる質的データ分析手法SCATの提案—着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—」『名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学)』第54巻第2号, pp.27-44.
- 大谷尚 (2011) 「SCAT: Steps for Coding and Theorization—明示的手続きで着手しやすく小規模データに適用可能な質的データ分析手法—」『感性工学』Vol.10, No.3, pp.155-160.
- 久野弓枝 (2011) 「留学生が抱える不安や問題とそのサポートについて—札幌大学の留学生に対する質問紙調査

- とインタビュー報告―』『札幌大学総合論叢』第31号, pp.55-74.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2016)『グラウンデッド・セオリー・アプローチ改訂版 理論を生み出すまで』新曜社.
- 志田あゆみ (2007)「立命館大学短期留学プログラムで学ぶ日本語学習者の第二言語教室不安―縦断的調査による実態把握の試み―」『立命館高等教育研究』第7号, pp.89-105.
- 竹中智美・畑中香乃 (2017)「京都産業大学交換留学生の『第二言語教室不安』に関する一考察―質問紙調査及び面談調査の結果から―」『高等教育フォーラム』Vol.7, pp.35-44.
- 日本学生支援機構 (2019)「平成29年度私費外国人留学生生活実態調査概要」https://www.studyinjapan.go.jp/ja/_mt/2020/10/seikatsu2017.pdf (最終アクセス日: 2020年12月27日)
- 元田静 (1999)「初級日本語学習者の第二言語不安についての基礎的調査」『日本教科教育学会誌』第21巻第4号, pp.45-52.
- 元田静 (2000)「日本語不安尺度の作成とその検討―目標言語使用環境における第二言語不安の測定―」『教育心理学研究』第48巻第4号, pp.422-432.
- 元田静 (2004)「第二言語不安と自尊感情との関係―日本語学習者を対象として―」『言語文化と日本語教育』第28号, pp.22-28.
- 元田静 (2005)「第二言語不安と動機づけとの関係―日本語学習者を対象として―」『日本教科教育学会誌』第28巻第3号, pp.73-82.
- 文部科学省 (2010)「『留学生の日本語教育に関する懇談会』取りまとめ」<https://www.nisshinkyo.org/j897e.pdf> (最終アクセス日: 2020年12月27日)

(ふじひら まなみ 本センター特任助教)

(カンジャマーボンクン サティダー 本学大学院博士後期課程)